



RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.

ISSN 2594-8806

Ano 2, Vol. IV, Número 1, Jan-Jun., 2019, p. 108-123.

DILEMAS DA EDUCAÇÃO INTERCIVILIZACIONAL NA AMAZÔNIA – META EPISTEMOLOGIA DE CONTEXTO INTERCIVILIZACIONAL

Alcioni da Silva Monteiro
Suely Aparecida do Nascimento
Kellyane Lisboa Ramos
Renato Abreu Lima

RESUMO: O presente artigo teórico integra uma pesquisa de mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades/UFAM, a qual objetiva propor reflexões referentes a intercivilizacionalidade como processo de ressignificação da educação escolar, analisando as interferências na educação escolar indígena (povos primeiros), bem como, abordar perspectivas para construção de propostas acerca da formação continuada para professores indígenas (membros de povos primeiros) na Amazônia brasileira. Foi através da observação do programa “Saberes Indígenas na Escola” desenvolvido em Lábrea (Amazonas/Brasil), que verificamos a ótica da aproximação colonial x pós-colonial no processo de caracterizar a diferença histórica em sentido breve de ambos os períodos, em consonância com a ideia de promover uma educação que favoreça a afirmação da diversidade civilizacional e social, numa perspectiva histórico cultural, onde a complexidade da subjetividade social e humana sejam valorizadas.

Palavras-chave: Meta epistemologia de contexto. Intercivilizacionalidade. Educação escolar indígena (povos primeiros). Subjetividade social. Complexidade. Amazônia.

Dilemmas of intercivilizational learning in Amazonia – Epistemological aim of intercivilizational context

ABSTRACT: This theoretical article integrates a master's research in Education of Science and Humanities/UFAM, which aims to propose reflections on interculturality as a resignificative process of scholar education, analyzing the interferences in native's scholar education, as well as to approach to perspectives to propose construction about the continued formation to native teachers in Brazilian Amazonia. It was through the observation of a program called “Saberes Indigenas na Escola” developed in Labrea (Amazonia/Brasil), which was verified the perspective of the colonial and postcolonial approach in the process of characterizing the historical difference in short sense of both periods, in consonance with the idea of promoting an educational that favors the affirmation of cultural and social diversity, in a historical-cultural perspective, where the complexity of social and human subjectivity are valued.

Keywords: Epistemological aim of context. Intercivilizational. Native Scholar Studies. Social Subjectivity. Complexity. Amazon.

INTRODUÇÃO:

A existência humana no Planeta Terra remonta da mesma idade em todas as civilizações. Segundo evidências arqueológicas os seres humanos se originaram no mesmo local e se espalharam pelo território do planeta desenvolvendo as atuais características econômicas e culturais. Ou seja: todos os grupos sobreviveram e desenvolveram suas tecnologias, economias, artes e culturas de forma a lograr a sobrevivência e o bem estar. Simplesmente complexo.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

O racismo epistemológico, o racismo cultural, o racismo nacional, implementados pelo processo de colonização ocorridos nos últimos 521 anos sobre os povos que habitam o território atualmente conhecido vulgarmente como América, África e outros espaços geográficos que sofreram a violência do processo de colonização, precisa ser superado por uma nova meta epistemologia intercivilizacional de contexto. Pois como cientistas constituídos no bojo de uma sociedade colonizada, ou seja: invadida, explorada, dominada, destruída em termos culturais, econômicos e ambientais, na condição de descendentes dos colonizadores, em grande medida, com nossas mentes colonizadas atuamos contra nossos próprios interesses, contra os interesses dos povos primeiros que habitaram e habitam imensos e ricos territórios, contra os interesses de nossos ancestrais, contra os interesses do nosso meio ambiente, em favor dos interesses dos colonizadores (ex. depredando as florestas, os solo, a atmosfera, as águas, os recursos minerais para servir interesses dos colonizadores) e contra os interesses dos nossos descendentes. Nessa nova epistemologia o contexto é a figura central para superação do imperialismo científico e cultural que tem prevalecido no campo acadêmico na atualidade.

A intercivilizacionalidade, enquanto reconhecimento valorativo das diferentes culturas, insere-se no universo educacional como instrumento de aproximação do diálogo, no caso deste estudo, dos saberes produzidos cientificamente e os conhecimentos tradicionais, construídos pelos diversos povos indígenas situados em território brasileiro.

Neste processo de análise, refletimos acerca dos dilemas e desafios a serem enfrentados nos diversos processos educacionais, tais como na formação de professores para atuar na educação escolar. Com isso, almeja-se nos dias atuais do século XXI, uma educação que valorize mais a produção de saberes contextualizados, do que a mera transmissão e reprodução de conteúdo considerados prontos e acabados.

Visto que a interculturalidade como ferramenta do novo contexto educacional indígena, norteia a construção de identidades e de cidadania, é necessário compreender a interculturalidade enquanto ferramenta auxiliar no processo de ressignificação escolar, destacando seus dilemas e desafios, além de formar com qualidade os professores indígenas para ressignificação da educação indígena própria e específica.

Segundo Walsh (2007), a interculturalidade surge como uma proposta contra hegemônica do multiculturalismo e da concepção pós-colonial, retratando a resistência negra e indígena na construção do conhecimento não ideológico. Assim, a interculturalidade insere-se nos quadros da educação para o século XXI como um forte desafio, ou seja, colaborar na construção de uma sociedade mais democrática, justa e ambientalmente sustentável. Apesar dos dilemas sobre os quais repousa, a reflexão intercultural vem sendo vista como um dos caminhos

para a construção da educação para a diversidade e de uma sociedade com menoridade de preconceitos.

Em um contexto sociocultural fortemente marcado pela visão eurocentrista¹ da história, da sociedade e da educação, por exemplo, mesmo diante de tantos desafios e obstáculos a serem ultrapassados, a interculturalidade se apresenta como um caminho possível para a superação das amarras coloniais, do jugo da sociedade do capital de tantos preconceitos diluídos na sociedade, que impõem implicitamente, ideologias à construção de uma sociedade com sujeitos autônomos.

Nesse processo, a interculturalidade assume relevância científica e política, tanto por oportunizar o diálogo entre saberes quanto por, de maneira geral, colaborar na construção de um modelo educativo específico que, explicita a valorização das especificidades e culturas próprias dos povos indígenas para a convivência pacífica e harmônica, entre os diferentes grupos nos contextos educacionais e sociais. Assim, compreende-se a interculturalidade como uma perspectiva e prática da desclassificação e dominação do outro e sua relação particular e com o todo contextual no qual convivem em sua subjetividade e objetividade social e individual.

A INTERCULTURALIDADE/INTERCIVILIZACIONALIDADE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (Povos primeiros)

Atualmente, muitas das instituições da sociedade da informação enfrentam uma verdadeira crise de identidade, que de uma forma ou de outra, acabam necessitando de um amplo programa de redefinição de seus objetivos e dos meios para alcançá-los. Nesse mundo em ebulição, a Educação, certamente, insere-se como uma dessas instâncias sociais nas quais a crise parece encontrar-se mais arraigada, necessitando que mudanças sejam feitas, de modo urgente, tanto nos novos papéis atribuídos a esta instituição, quanto no perfil dos sujeitos que a conduzem.

A Educação Escolar Indígena (dos povos primeiros), integra-se nesse contexto, pela forma como se apresenta nos dias atuais, salvo exceções, vem advogar, conforme Candau & Kof (2015), uma outra educação, um ato educativo que produza com clareza respostas para as

¹ Visão ideológica construída na centralidade europeia no período colonial brasileiro.

perguntas: que educação queremos construir? Que sujeitos/atores desejamos ajudar a formar? Ou, em outras palavras, que prática escolar desejamos realizar a serviço de quem e do quê?

Nesse processo de redefinição da política educacional para o século XXI, onde novos desafios são postos à escola, a interculturalidade surge como um enfoque pedagógico que pode contribuir para colocar em sintonia os objetivos da educação indígena com as demandas da sociedade contemporânea. Tanto a Constituição de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), promoveram enormes avanços na instituição da educação escolar indígena, garantindo o direito desses povos a um ato educativo que atenda aos seus anseios, demonstrando a necessidade de um ensino intercultural.

Em seu Artigo 78, a LDB/1996 denomina a educação a ser ofertada aos povos indígenas (dos povos primeiros), de “Educação escolar bilíngüe e intercultural”. Conforme ainda o Artigo 78, inciso I, este modelo educativo terá por objetivo,

proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, e de outro, garantir “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (BRASIL, 2018, p. 49).

Foi a partir do reconhecimento legal do direito a educação diferenciada para os povos indígenas, citado no âmbito da Constituição de 1988 e da LDB/1996, que a oferta desse modelo de ensino ganhou mais visibilidade na agenda governamental, transformando-se em bandeira de luta dos movimentos indígenas e organizações não-governamentais.

Para Aguilera Urquiza (2017), diferentemente do ensino ministrado nas zonas urbanas, a educação escolar indígena do século XXI deve atentar para a construção de espaços de autonomia, valorização e resgate da cultura indígena (dos povos primeiros), construção da cidadania para o enfrentamento político em nível nacional, valorização de metodologias ativas, a utilização do bilinguismo no ensino e a promoção do diálogo entre os conhecimentos produzidos no âmbito de cada etnia ou povo.

Os objetivos da educação do século XXI preconizados em lei, refletem os enormes desafios postos em discussão em nível nacional, e que certamente vão demandar o engajamento de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo e a efetiva participação da sociedade civil organizada. O princípio da interculturalidade, nesse processo de construção de uma proposta educativa na atual conjuntura sociopolítica, segundo Candau (2011), atende perfeitamente aos propósitos de construção de um Estado democrático de direitos, e dentro dele, o cultivo do respeito e a valorização da diferença.

Ainda, conforme Candau (2011), o discurso da interculturalidade concebe as culturas como possibilidades de respostas diferentes aos problemas decorrentes da natureza e da sociedade. Por conta disso, as diferenças

Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.” (CANDAU, 2011, p. 246).

A educação do século XXI, em especial o ensino ofertado às comunidades indígenas (povos primeiros), deve ser pensado como ferramenta de construção de sujeitos autônomos, que esboce como meta para as próximas décadas, a conquista do reconhecimento e valorização humana sem a perda dos aspectos identitários pelos sujeitos que integram os diferentes povos indígenas (povos primeiros), e grupos sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (integrantes dos povos primeiros), em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio dão a dimensão dos desafios a serem perseguidos pelos governos, entidades indígenas e a sociedade civil organizada para a efetivação da Educação pautada no viés intercultural. Como um de seus princípios norteadores do processo de formação de professores, essas Diretrizes destacam, em seu Art. 2º, conforme Brasil (2019), o uso do paradigma intercultural como instrumento de promoção do processo de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena e, por extensão, à educação ofertada nos meios urbanos.

Aguilera Urquiza e Nascimento, analisando o processo de formação de professores no Brasil, indicam que esses cursos devem formular suas propostas curriculares considerando a escola como

Um espaço de apropriação dos conhecimentos da cultura oficial dominante, necessários à sobrevivência sócio-econômica-cultural autônoma dos povos indígenas; mas, também, como espaço de transmissão e reflexão dos etno-conhecimentos, sempre respeitando e valorizando os espaços tradicionais de educação; por fim, a escola indígena passa a ser vista como locus de diálogo intercultural, onde a cultura indígena e o saber não índio são valorizados e aproveitados igualmente (AGUILERA URQUIZA E NASCIMENTO, 2012, p. 46).

Nesse contexto, percebe-se a necessidade de pensar em processos de ensino-estudo-aprendizagem que possam contemplar, em igualdade, o diálogo entre diferentes conhecimentos em todas as escolas, sejam elas indígenas ou não. No atual contexto educacional, em grande parte das escolas indígenas, em razão da falta de condições

técnicas, físicas pedagógicas adequadas, ainda impera um ensino muito aquém dos anseios das demandas indígenas (dos povos primeiros).

Sobre isso, em entrevista com uma educadora da etnia Guarany, Aguilera Urquiza e Nascimento, relatam:

A escola diferenciada como está agora estaria mais próxima à cultura não indígena do que à “*cultura indígena*”, já que a única coisa que afastaria uma cultura da outra é o ensino da língua nativa. Relata que é professora de português, guarani e matemática mas que o ensino da cultura guarani não é realizada porque a estrutura física da escola não é apropriada (AGUILERA URQUIZA & NASCIMENTO, 2012, p. 134).

Entretanto, um grande desafio que se coloca para a promoção da educação do século XXI é, preparar educadores capazes de realizarem uma leitura das diferentes culturas, onde os diferentes saberes possam ser situados em um patamar de igualdade e de importância teórica e prática para construção da sociedade.

Observando a realidade social no Brasil, percebe-se que esses desafios vão muito além do campo educacional. A realidade acima descrita pela professora Guarany, bem representa grande parte das escolas indígenas brasileiras, onde impera uma prática de ensino pautado nos valores implícitos das classes dominantes, que atravessaram séculos de história, encontrando-se atualmente fortemente impregnados na sociedade brasileira.

INTERCULTURALIDADE/INTERCIVILIZACIONALIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Os diversos estudos relacionados aos propósitos atribuídos à Educação do século XXI demonstram a grandeza dos desafios a serem perseguidos pelos povos indígenas (povos primeiros no território invadido) a fim de validar na prática do cotidiano, seus direitos constituintes. Mesmo com a conquista de tais promoções de direitos, os povos primeiros ainda anseiam por um processo de formação de professores que esteja em sintonia com as demandas da sociedade atual e consistam nas especificidades de seus povos.

Grupioni, enumera uma série de fatores que atribuem complexidade a tal processo formativo, especialmente na formação de professores indígenas. Dentre estes fatores, citam-se: “a extrema heterogeneidade e diversidade de situações sociolingüísticas, culturais, históricas, de

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades” (GRUPIONI, 2003, p. 13).

Nesse processo de formação, a interculturalidade/intercivizacionalidade se impõe como paradigma de promoção do reconhecimento das diferenças culturais, entendidas como uma riqueza de explicações para questões da natureza e da sociedade e de possibilidade de diálogo entre diferentes culturas. Candau (2011), reconhece o papel da escola do século XX, em sua tarefa de homogeneizar as diferentes culturas e de silenciar as demandas sociopolíticas das chamadas minorias.

Candau (2011) enfatiza ainda que, em um contexto sociopolítico, no qual impera enormes diferenças sociais, com uma infinidade de culturas em interação, somente um modelo educativo pensado a partir da perspectiva intercultural pode promover um processo de formação de professores de tal forma que, em sala de aula, o educador encontre-se devidamente preparado para travar uma discussão entre a importância das culturas para a construção do Estado nacional. Partindo desta premissa, se percebe que o foco do paradigma da educação escolar indígena, deve estar pautado no trabalho às diferenças culturais constituindo as variedades de meios de culturas e vivências.

Nesses pressupostos, Candau (2011) concebe a diversidade cultural como uma riqueza, que orienta e motiva os educadores na construção da pedagogia do diálogo e do respeito à pluralidade cultural. A “diversidade reconhecida” exige o redimensionamento do ato educativo e da postura do professor, que deve priorizar metodologias baseadas na pesquisa e na valorização das diferentes formas de conhecimento, ou seja, diferentes concepções de grupos e culturas.

Em importante trabalho sobre as competências para ensinar no século XXI, Perrenoud (2000) enumera pontualmente dez competências que apontam para um ensino de qualidade e em sintonia com as demandas da sociedade da informação. Destas, duas merecem uma análise mais detida neste texto: Conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação e organizar e dirigir situações de aprendizagem.

Colocar em prática as competências do professor é mediar formações capazes de provoca-los a conhecer, reconhecer e valorizar as diferenciações dos grupos sociais do ser humano. Significando dentre outras coisas, motivar no professor o ato de refletir em um processo de ensino e aprendizagem em bases interculturais.

Trata-se então, de reconhecer as especificidades de cada cultura. Que em seu interior ocorrem processos próprios de produção e reprodução de seus valores, hábitos e costumes. Essa competência parece estar articulada aos objetivos propostos para os cursos de formação de

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

professores indígenas contempladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Entretanto, esse enfoque, conforme CANDAU & KOFF (2015); vai exigir que o professor promova uma espécie de *reinvenção da Didática*, que reflita sobre o seu fazer pedagógico, e que busque inovar constantemente em sua ação educativa. É óbvio que para que desenvolva essa postura depende do nível de formação profissional pela qual passou e de seu próprio interesse em buscar novas posturas metodológicas e experiências pedagógicas em curso.

Reconhecer a importância das diferentes culturas na construção da sociedade, segundo Aguilera Urquiza (2017), é produzir o entendimento que cada povo, grupo de pessoas ou até mesmo seres humanos, quando concebidos de forma individual, apresentam suas especificidades quanto ao ato de aprender.

A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI E A INTERCULTURALIDADE/INTERCIVILIZACIONALIDADE

A educação tem como foco atual, as diversas linguagens e contextos diferentes, resistência e empoderamentos identitários, na qual, vem sendo caracterizado por intensas transformações sociais, que de uma forma ou de outra, afetam a vida das pessoas. Essas mudanças alteram comportamentos, mudam hábitos, criam novos desafios, exigindo uma verdadeira redefinição de conceitos e da própria ação humana, ao passo em que novas linguagens e desafios se apresentam ao outro.

Isso ocorre porque, a tolerância do ser diferente assusta quando não é igual ao que foi posicionado ideologicamente ao longo dos anos em nossas mentes, e a escola e instituições foram utilizadas implicitamente para tal. Candau enfatiza que,

No campo da educação, a tolerância pode nos instalar no pensamento débil, evitar que examinemos e tomemos posição em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea, fazer-nos evitar polemizar, assumir a conciliação como valor último e evitar questionar a ‘ordem como comportamentos a serem cultivados (CANDAU, 2012, p. 32).

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

A condição humana sendo ideológica e subjetiva, pode nos levar a caminhos da intolerância ao outro. Todavia é necessário promover por meio das formações profissionais, bem como, nos processos educacionais, a compreensão das especificidades dos grupos e raças, para que identifiquemos o que está implícito nas alienações subsidiadas pelas classes dominantes para que possamos, desconstruir nossas suposições diante da realidade do outro, garantindo transformações e qualidades frente ao contexto dos paradigmas já existentes ou não.

Se por um lado o processo de globalização da economia contribui, por exemplo, para a práticas de atitudes individualistas, por outro lado, conforme Grupioni (2008) é inegável o aumento do discurso da diferença, que reconhece a diversidade de culturas como uma riqueza, como possibilidades, como alternativa de construção e de organização da vida em sociedade.

Melo (2015), ressalta que com tantas inovações tecnológicas em curso produzidas pela Revolução Técnico-científica, a Educação deve repensar suas práticas e propósitos educacionais, propondo aos sujeitos envolvidos novos desafios, tais como a ressignificação do papel do professor neste novo milênio, e um constante repensar de sua prática pedagógica, destacando o uso de novos caminhos metodológicos, o uso das tecnologias da informação e comunicação na mediação do conhecimento e a inserção do paradigma da interculturalidade em sala de aula em consonância com os desafios da educação do século XXI para uma nova escola.

Esta nova Escola que se apresenta necessita de uma revisão metodológica e de uma ressignificação do papel do professor. O educador não mais como um detentor do conhecimento, mas sim como um “farol” a direcionar os alunos entre as informações disponíveis instigando a construção do conhecimento através da análise discussão de seus valores e posicionamentos. Transformando-os em agentes participativos de sua própria história (MORAIS, 2015, p. 3).

Se o ensino tradicional se caracteriza pela transmissão de conhecimentos prontos, considerados válidos para toda a sociedade, por meio do velho e antiquado sistema da “educação bancária”², chama-se a atenção para o fato de que “o impacto das tecnologias da informação e da comunicação sobre os processos de ensino–estudo-aprendizagem obriga os sujeitos envolvidos no processo educativo a buscar novas estratégias pedagógicas” (CANDAU & KOFF, 2015, p.3). Em um contexto social no qual as mudanças tecnológicas alteram rapidamente o relacionamento do homem com o seu meio, rever novas propostas metodológicas significa inserir em sala de aula roteiros didáticos nos quais o aluno possa ser o sujeito de seu próprio processo de aprendizagem.

² Um sistema de educação que segundo Paulo Freire, é ideológica, pois deposita aos estudantes, o conhecimento pronto e acabado.

Se o paradigma intercultural, da complexidade histórico cultural, na perspectiva da meta epistemologia de contexto, possibilita a articulação entre os diferentes conhecimentos, demonstrando a importância de cada saber no processo de formação do Estado, por outro lado promove uma espécie de “ponte entre culturas”, como afirmam Cortesão & Stoer (1996). No contexto atual, a educação vista por este viés, deve contribuir para entender as diferenças culturais, não mais como problema, situação que gerou, por exemplo, grande parte dos preconceitos contra indígenas e outros, mas como uma riqueza cultural, uma variedade e especificidades de conhecimentos, de costumes e hábitos, que produzem respostas diferentes para questões sociais, ambientais, dentre outros.

Nesse gigantesco e diversificado universo cultural, estabelecer uma proposta de revisão metodológica na contemporaneidade, na análise de Candau & Koff (2015) vai demandar uma verdadeira reinvenção da Didática. Por sua vez, esse processo não se encerra em si mesmo. Vai demandar, também, uma reinvenção curricular, adequar a escola aos desafios atuais, como torná-la mais plural e democrática e redimensionar o papel do educador.

Em uma análise mais detida, tornar a escola mais plural e democrática significa disponibilizar espaços de propagação dos mais diferentes valores e aspectos multiculturais, além de promover um processo de ensino e aprendizagem que possa educar para o reconhecimento do Outro enquanto sujeito de direitos. A viabilidade desta proposta educativa poderá se concretizar na medida em que

o professor tiver consciência da diversidade cultural em que trabalha, consciência essa que exige uma atitude e práticas investigativas necessárias à identificação e compreensão do *arco-íris cultural* ao qual tem de oferecer propostas educativas adequadas (CORTESÃO & STOER (1996, p. 41).

Pelo prisma da filosofia gramsciana, Fortunato (2009) relata que, a educação, seja a das primeiras décadas do século XX ou a do século XXI, vê-se diante de uma monumental tarefa: a de contribuir para reverter a lógica da hegemonia burguesa no predomínio da hegemonia do trabalhador; de transformar a escola vista como aparelho ideológico do Estado em instrumento a serviço dos ideais da massa trabalhadora, respeitando as diferentes culturas e a individualidade de cada sujeito.

Os novos desafios propostos à educação do século XXI, por sua vez, vai demandar um redimensionamento do papel do educador, adequando-o às exigências da sociedade pós-industrial. Para Moran (2007) enquanto a chamada Pedagogia Tradicional concebia o professor como um transmissor de conhecimentos, o atual contexto educacional advoga um profissional devidamente preparado para dialogar com as mais diversas linguagens. Nesse sentido, o professor

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

deve atuar como mediador entre o educando e os conhecimentos a serem produzidos e aqueles já presentes na cultura escolar.

Conforme Demo (1998) a Educação do século XXI requer um profissional com alto grau de envolvimento dialógico com outras áreas do conhecimento, e que esteja em condições técnicas de promover um ato educativo baseado em pedagogias ativas, no uso de recursos tecnológicos como meios alternativos na construção do conhecimento e na valorização das diferentes culturas e formas de conhecimento na construção das sociedades.

Os paradigmas da interculturalidade, da complexidade histórico cultural, aqui postos em discussão, apresentam linguagens que podem redimensionar o perfil do educador, no sentido de que ele esteja em condições de propor um ato educativo com amplo espaço para o debate entre as diversas formas de conhecimento. Grupioni (2008) assinala que ao professor urge refletir criticamente sobre seu fazer pedagógico, exercitando a auto avaliação de seu papel, como agente de mudanças sociais e políticas em sua comunidade. Precisamos descolonizar as nossas mentes enquanto professores que lideram e promovem o processo de desenvolvimento pessoal e social das novas gerações nas salas de aula.

Na literatura especializada percebe-se alguns pontos que bem caracterizam os desafios metodológicos que cabe à educação do século XXI enfrentar. Neste processo de reinvenção da Didática o trabalho centrado em projetos de aprendizagem ganha espaço bastante discutidos por diversos autores.

Candau & Koff (2015) assinalam que, o trabalho por projetos não constitui a única alternativa para fortalecer o aprendizado do aluno, e que, por outro lado, pode haver diversas maneiras de se trabalhar com projetos e responder aos desafios da escola. O trabalho centrado em projetos exige que se ponha em prática uma nova concepção de ensino e de aprendizagem, incluindo uma organização da escola em bases diferentes, que favoreça a liberação do aluno do interior da sala de aula, ganhando o cenário no qual se desenrolam contradições sociais e relações de poder entre diferentes grupos.

Em um momento no qual a transmissão de conhecimentos há décadas deixou de responder aos desafios da escola, a importância do trabalho com projetos está em oportunizar ao educando situar-se na esfera da produção de conhecimentos. As autoras lembram que o educando,

não aprende por acumulação e/ou por meio da simples transmissão de informações, mas sim e, principalmente, fazendo relações entre diferentes informações, saberes e conhecimentos disponíveis em diversas fontes (ele/a mesmo pode ser uma dessas fontes) e, a partir daí então, tem possibilidade de construir novos conhecimentos. Trata-se de um enfoque globalizador e relacional (CANDAU & KOFF, 2015, p. 10).

O enfoque globalizador representado pelas atividades com projetos deve-se ao fato de que exige do educando e do professor uma série de competências e habilidade em seu processo de elaboração e execução. Do professor exige-se que tenha domínio dos aportes teóricos necessários à orientação do educando, levando-o a elaborar e a desenvolver as diretrizes centrais norteadoras de um projeto de aprendizagem.

Conforme Hernández; Ventura (apud Candau & Kof, 2015) o enfoque relacional implica dizer que o projeto favorece o diálogo entre as informações e dados obtidos na pesquisa com saberes de outras origens. É o que o Candau; Kof (2015) chamam de Interculturalidade crítica, por considerar as diferenças como um instrumento de construção da democracia, de promoção do diálogo construtivo de relações igualitárias entre grupos étnicos diferentes.

As autoras reforçam que na proposta de educação para o século XXI, quando contemplam a Interculturalidade crítica, abrem espaço para,

Conceber os processos educacionais como historicamente situados, articular a educação com outros processos sociais, trabalhar sistematicamente a relação teoria-prática, favorecer processos de construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários capazes de ser sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir histórias e apostar em um mundo e em uma sociedade diferentes, de utilizar metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação (CANDAU & KOFF, 2015, p. 10).

Nestes pressupostos, Delors (1999) diz que, a interculturalidade crítica se impõe na educação do século XXI, ao promover metodologias de trabalho ativas, favorecedoras da construção de sujeitos autônomos e capazes de proporcionar o diálogo construtivo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos. O mesmo autor, ainda enfatiza, o paradigma da interculturalidade crítica, levando em conta estas considerações, atende, também, os objetivos educacionais contemplados pelos eixos estruturantes da educação da sociedade contemporânea apontados pela Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

Sem estender uma análise mais detida sobre os pilares da educação do século XXI da Unesco, Gonzaga, ao analisar a importância desses eixos estruturantes para a construção de uma educação intercultural e conseqüentemente de uma sociedade pluriétnica, assinala que:

Se desenvolvermos o conhecimento do outro e a percepção de nossa condição de interdependentes, seremos capazes não só de descobrir que o outro é

importante, mas também de que, em parceria com ele, poderemos desenvolver projetos comuns, gerenciando os conflitos de maneira inteligente. (GONZAGA *et al*, 2007, p. 136).

Atualmente, diante dos desafios postos à escola, é impensável imaginar um ato educativo sem a mediação tecnológica. Sobre isso, a utilização da informática nos contextos sociais,

(...) alcança novas possibilidades e estilos de pensamento inovador jamais postos em prática. A tecnologia vai transformando, também, as nossas mentes porquê de alguma maneira temos acesso aos dados, mudamos nosso modelo mental da realidade. Os integrados entendem a tecnologia como neutra, objetiva, positiva em si mesma e científica. Incorporá-la é sinônimo de progresso (COLOM CAÑELLAS, 1994, p. 56).

Entretanto, alguns autores lembram os cuidados que devem ser tomados ao se introduzir as tecnologias da informação e comunicação em sala de aula. Marques adverte que o simples uso das tecnologias na educação, por si só, não é sinal de que esteja ocorrendo um ensino inovador, se não houver “compromisso do professor que utiliza e a inteligência de quem aprende” (MARQUES, 2017, p. 4). Partindo dessa premissa, se reforça o perigo de se usar as tecnologias de forma indiscriminada, afirmando que “sempre é possível usar a tecnologia mais avançada para continuar fazendo as mesmas velharias, em particular o velho instrucionismo” (DEMO, 2006, p. 90).

A reforma do pensamento colonizado, que predomina na educação brasileira, para um pensamento intercivilizacional ou intercultural de respeito mútuo, deve conduzir à reforma do processo de ensino-estudo-aprendizagem que por sua vez impactará na reforma do pensamento das atuais e futuras gerações para o respeito e valorização de todos os povos e civilizações que integram o conjunto da humanidade (MORIN, 2002)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo efetuar uma análise sobre a temática a interculturalidade/intercivilizacionalidade, como instrumento da educação do século XXI, destacando seus dilemas e desafios. O diálogo com os autores permitiu esboçar um quadro teórico sobre o papel da interculturalidade no atual momento educacional, delimitando-a enquanto

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

ferramenta indispensável à articulação entre diferentes saberes em uma sociedade multicultural, considerando a complexidade que caracteriza a subjetividade social e individual, na perspectiva histórico cultural, com a visão da meta epistemologia de contexto que visa a superação do racismo e imperialismo científico e cultural.

Os referenciais teóricos consultados foram suficientes para estabelecer a grandeza dos desafios que estão por traz da Educação nessa fase das sociedades, competindo aos órgãos públicos e sociedade civil organizada, traçarem caminhos que possam contemplar um processo de ensino e aprendizagem que respondam aos propósitos educacionais atuais.

Longe de esgotar o debate em torno da educação que ser quer para o século XXI, o presente texto apenas tece algumas considerações em torno da temática em estudo, mas que em seu conjunto abre espaço para futuras contribuições baseadas em experiências em curso na sociedade brasileira situado no espaço geográfico da Amazônia onde habitam civilizações primeiras que muito têm a contribuir para o bem estar da humanidade.

Referências bibliográficas

AGUILERA URQUIZA, Antonio H. **A Interculturalidade Como Ferramenta Para Descolonizar A Educação – Reflexões A Partir Da Ação ‘Saberes Indígenas Na Escola.** Articulando E Construindo Saberes. **Goiânia, v.2, 2017.**

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário & NASCIMENTO, Adir Casaro. **O Desafio Da Interculturalidade Na Formação De Professores INDÍGENAS.** Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

BRASIL. **[Constituição (1988)]** Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 99/2017 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996, Brasília, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias_112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao_indigena. Acesso em: 20 de Março de 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas,** 2011.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

CANDAU, Vera Maria Ferrão & KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. **A Didática Hoje: reinventando caminhos.** Educação & Realidade, Porto Alegre, Ahead of print, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Didática crítica intercultural: aproximações/** Vera Maria Candau (organizadora). – Petrópolis, RJ: Voze, 2012.

CAPELATO, Maria Helena. **O gigante brasileiro na América Latina: Ser ou não ser latino-americano.** In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). Viagem incompleta: A experiência brasileira (1500-2000). A grande transação. 2ª ed. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

COLOM CAÑELLAS, A. J. **Educación e comunicación.** In: Madrid: Taurus Universitária, 1994.

CORTESÃO, Luiza & STOER, Stephen R. **A interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas.** 1996.

DELORS, J. **Educación: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **Professor & Teleducación.** Tecnologia Educacional, Petrópolis: Vozes 1998.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Escola, Educação e Trabalho na Concepção de Antonio Gramsci.** IX Congresso Anual de Educação. EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

GONZAGA, Amarildo Meneses et al. Um currículo propositivo para o ensino médio. In: GHEDIN, Evandro (org.) **Currículo: Avaliação e gestão por projetos no ensino médio.** 2ª ed. Manaus: Editora Travessia/SEDUC, 2007.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** (Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2008.

IARALHAM, Luciano Caricol. **Contribuição da Tecnologia Da Informação Na Educação a Distância no Instituto Universal Brasileiro: Um Estudo de Caso.** Revista Científica da Faculdade das Américas. Ano III – número 1 – 1º semestre de 2009.

MARQUES, Antonio Carlos Conceição. **As tecnologias no ensino de história: uma questão de formação de professores,** 2015. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1415-8.pdf. Acesso e: 27 de Março de 2019.

MELO, Walber de Souza. **Surgimento e Evolução Histórica da Educação a Distância no Brasil.** 2015.

MORAES, Emerson Evandro Martins. **A escola do século XXI – as redes sociais em educação.** 2015. Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/.../Moraes_Emerson_Evandro_Martins.pdf?....
Acesso em 26 de Março de 2019.

MORAN, José Manuel. 1998. **Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula.** Interface - Comunicação, Saúde, Educação, n.3, ago.1998.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

MORIN. Edgar. **La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar o pensamento.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas Competências para Ensinar.** Trad.: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial.** El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / com-piladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47.

Agradecimentos:

Os autores agradecem à FAPEAM pelo apoio financeiro de bolsa para mestrado e à UFAM, PPGECH /IEAA, pela oportunidade de desenvolvimento de competências para a produção de conhecimento científico no interior da Amazônia brasileira.

Recebido em 20/3/2019. Aceito: 20/5/2019.

Sobre autores e contato:

Alcioni da Silva Monteiro - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Humaitá-AM, 2018.

E-mail: alcionimonteiro@hotmail.com

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas - Profa. Dr^a do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Humaitá-AM, 2018.

E-mail: sulyanm@ufam.edu.

Kellyane Lisboa Ramos- Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Humaitá-AM, 2018.

E-mail: kellyanne.ped@gmail.com

Renato Abreu Lima - Prof. Dr do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Humaitá-AM, 2018.

E-mail: renatoabreu07@hotmail.com